



scienceevolution

ISSN: 2810-8728 (En línea)

2.6

JUNIO 2023

Artículo

59 - 69

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS ACTORES IMPLICADOS

TEACHER EVALUATION IN CHILE: TRAINING NEEDS OF THE STAKEHOLDERS INVOLVED

Karla Lorena Almonacid Barria

karlalmonacid@gmail.com

ORCID: 0009-0003-9452-0110

Andres Esteban Navarro Levill

andresestebann@gmail.com

ORCID: 0009-0002-3232-0458

David Alfredo Ruete Zuñiga

druete@unab.cl

ORCID: 0000-0002-7100-9737

Corporación Novasur Consultores, Puerto Montt-Chile

Recepción 05 de junio 2023

Publicación 16 de junio 2023

RESUMEN

El presente estudio cualitativo está relacionado con el proceso de evaluación docente en Chile, que se inició en 2003 y se estableció en 2016 bajo la Ley 20903. En consecuencia, el propósito de este estudio fue conocer las necesidades profesionales de los docentes en la elaboración de carpetas docentes. Para ello, se realizaron entrevistas estructuradas a 415 docentes de primaria y secundaria. En este sentido, el 58% de los participantes indicaron la necesidad de un mayor desarrollo profesional. Con base en las necesidades de desarrollo profesional identificadas, se realizaron cinco grupos de enfoque, cada uno con 6 a 8 maestros. A través de estos grupos de discusión, los hallazgos revelan necesidades profesionales derivadas de la elaboración de carpetas que abarcan aspectos como la planificación de cursos, la atención a la diversidad, la evaluación, la reflexión y la colaboración.

Palabra clave: Evaluación docente en Chile; portafolio docente; necesidades profesionales

ABSTRACT

The present qualitative research is related to the teacher evaluation process in Chile, which began in 2003 and was established by Law 20903 in 2016. In line with this, the objective of this study was to understand the professional needs of teachers when developing their teaching portfolio. To achieve this, a structured interview was conducted with 415 elementary and secondary school teachers. In this regard, 58% of the participants expressed the need for further professional development. Based on the identified professional development needs, five focus groups were conducted, with the participation of six to eight teachers in each group. Through these focus groups, results were obtained that revealed the professional needs that arose when preparing the portfolio, including aspects such as lesson planning, attention to diversity, assessment, reflection on practice, and collaborative work, among other.

Keyword: Teacher evaluation in Chile; teacher portfolio; professional needs.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS ACTORES IMPLICADOS

David Alfredo Ruete Zuñiga
ORCID: 0000-0002-7100-9737

Andres Esteban Navarro Levill
ORCID: 0009-0002-3232-0458

Karla Lorena Almonacid Barria
ORCID: 0009-0003-9452-0110

<https://revista.scienceevolution.com/>





scienceevolution

ISSN: 2810-8728 (En línea)

2.6

JUNIO 2023

Artículo

59 - 69

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS ACTORES IMPLICADOS

David Alfredo Ruete Zúñiga
ORCID: 0000-0002-7100-9737

Andrés Esteban Navarro Levill
ORCID: 0009-0002-3232-0458

Karla Lorena Almonacid Barría
ORCID: 0009-0003-9452-0110

<https://revista.scienceevolution.com/>

INTRODUCCIÓN

Este estudio se realizó de conformidad con la Ley de 2016 No. 20.903, que estableció un sistema de formación profesional docente en Chile. Los artículos 11 y 12 de la ley hacen énfasis en el derecho de los docentes a una formación gratuita y adecuada para promover su desarrollo profesional y la mejora continua de sus conocimientos y habilidades docentes.

En este sentido, el Ministerio de Educación, a través del Centro de Investigación para el Desarrollo, la Formación y el Aprendizaje, se compromete a cooperar en el desarrollo de los profesionales mediante la implementación de programas, cursos y actividades educativas gratuitas diseñadas y realizadas de acuerdo a las necesidades de los docentes.

El proceso de evaluación docente en Chile se inició en la década de 1990 como resultado de diálogos y negociaciones de largo plazo, involucrando diversas políticas nacionales. Desde 2003 se realiza el proceso de evaluación de los pedagogos con el objetivo de fortalecer la profesión y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación. La evaluación es obligatoria para las autoridades gubernamentales locales, las autoridades de servicios locales y las personas patrocinadas en una carrera docente en todo el país.

La implementación de este sistema de evaluación y desarrollo profesional es de gran importancia, considerando que los docentes son el factor más influyente en el logro académico de los estudiantes. Por lo tanto, surge la pregunta de cómo prepararlos de manera efectiva para enfrentar las necesidades educativas en constante evolución en un mundo cada vez más globalizado. La Ley de Educación 20903 ofrece una oportunidad para apoyar a los profesores en su desarrollo profesional y aumentar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2017).

En este sentido, Jornet (2019) destaca la importancia de utilizar la evaluación como una herramienta para el cambio y la innovación en los docentes, vinculándola con planes de formación realistas. Darling-Hammond (1994) señala que el éxito de las políticas de evaluación depende de la implementación efectiva de políticas curriculares y de desarrollo profesional docente que promuevan una enseñanza de mayor calidad, la eliminación de barreras que obstaculizan la práctica docente efectiva, y el fomento de estrategias de investigación colectiva en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación del desempeño profesional docente es un tema relevante en las políticas públicas educativas, ya que proporciona información y resultados que contribuyen al conocimiento de este proceso evaluativo. Sin embargo, estudios como el de Roa-Tampe (2017) han señalado que, a pesar de que los docentes cumplen con entregar evidencias en este proceso, no existen instancias que permitan abordar las deficiencias detectadas durante el proceso de evaluación.

Esto se evidencia también en los informes individuales entregados a los docentes participantes en el proceso de evaluación en 2021 que no se incluyó una retroalimentación para que los docentes puedan utilizar este proceso como una oportunidad de desarrollo profesional.

Políticas públicas relacionadas con la evaluación docente en Chile

En el contexto de mejorar la calidad de la educación, Chile ha implementado políticas públicas desde la década de 1990. Estas políticas han sido respaldadas por leyes y reglamentos relevantes para el sistema de evaluación docente del país. La Ley 19961, promulgada el 9 de agosto de 2004, estableció que el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), es responsable de la coordinación técnica para la implementación adecuada de los procesos de evaluación.

El Reglamento sobre Evaluación Docente 192, publicado el 30 de agosto de 2004 y publicado en el Diario Oficial el 11 de junio de 2005, estableció definiciones y procedimientos específicos para los docentes evaluados. También abordó los instrumentos de evaluación y las consecuencias derivadas de las diferentes categorías de desempeño según lo establecido en el artículo 70 del Decreto con Fuerza de Ley 1. Por otra parte, la Ley 20501 sobre calidad y equidad de la educación, promulgada el 8 de febrero de 2011, estableció normas relacionadas con los resultados de la evaluación docente y los efectos para aquellos docentes que se niegan a ser evaluados.

En consonancia con esto, la Ley 20903, promulgada el 4 de marzo de 2016, creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas relacionadas. Esta ley estableció criterios para el ingreso a la carrera profesional, la progresión dentro de la carrera, las remuneraciones y el tiempo no lectivo de los docentes. Además, los Estándares de la Profesión Docente del Marco para la Buena Enseñanza se convirtieron en la base de los instrumentos del sistema de evaluación docente, aprobados por el Consejo Nacional de Educación en la Resolución 068 de 2021. Esta resolución estableció las dimensiones que se evalúan en el proceso de evaluación.

Finalmente, es importante destacar la Ley 21544, promulgada el 1 de febrero de 2023, que complementa las normas asociadas al sistema educativo y elimina el despido de los docentes basado únicamente en los resultados del proceso de evaluación.





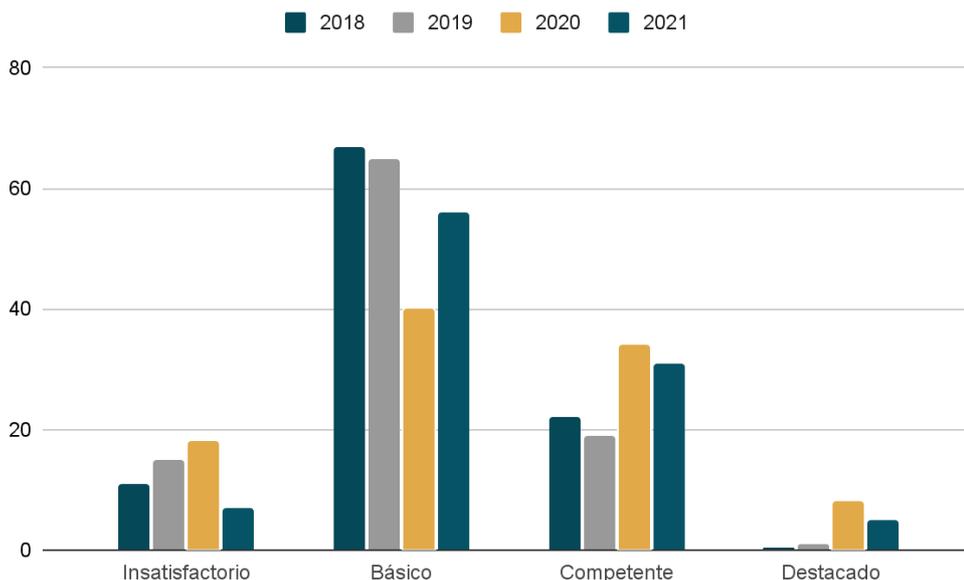
Desarrollo profesional docente y el portafolio

La Ley 20903 se enfoca en el desarrollo de los profesionales de la educación a través de programas, cursos y actividades de formación gratuitos. También promueve, regula y orienta el proceso de evaluación docente y el desarrollo profesional, lo cual es un tema central en esta investigación.

En esta investigación, se centró en el análisis del portafolio docente, que es un instrumento que evalúa diferentes aspectos de la práctica pedagógica. A través del portafolio, los educadores pueden demostrar su desempeño en tres módulos: planificación, evaluación y reflexión; clase grabada y trabajo colaborativo.

Según los resultados obtenidos por los docentes a nivel nacional en la evaluación de sus portafolios en los años 2018, 2019, 2020 y 2021, proporcionados por el CPEIP, se concluye que los docentes no han experimentado mejoras significativas en su desempeño en los últimos años. Esto se refleja en el Gráfico 1, donde se observa que el 57% de los docentes se ubicaron en el nivel básico

Gráfico 1
Resultados de desempeño. Portafolio docente 2018-2021



En esta investigación, se busca recopilar información sobre las necesidades profesionales de los educadores al elaborar su portafolio docente. Se reconoce la importancia de incluir las voces de los protagonistas del proceso de evaluación, ya que su experiencia y perspectiva pueden aportar mejoras y soluciones a diversas problemáticas. Por lo tanto, el enfoque principal de este estudio está en los propios educadores que participan en el proceso de evaluación, considerándolos como los actores clave en la investigación.

MÉTODO

La investigación se realizó utilizando un diseño metodológico cualitativo de estudio de caso con 415 docentes de enseñanza básica y media que estaban elaborando su portafolio y participando en el proceso de evaluación docente durante 2022. Siguiendo a Stake (1998), el enfoque de caso permitió comprender en profundidad las particularidades y necesidades de desarrollo profesional de los docentes al participar en la evaluación.

Los instrumentos utilizados para recopilar información fueron una entrevista estructurada aplicada a los 415 educadores, con el objetivo de identificar aquellos que necesitaban apoyo o enfrentaban dificultades en su desarrollo profesional. Del 58% que manifestó su necesidad de apoyo se llevaron a cabo cinco grupos focales, cada uno con entre seis y ocho participantes, donde se utilizó una entrevista semiestructurada basada en las categorías que debían abordarse en el portafolio docente: planificación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes, ambiente propicio para el aprendizaje y trabajo colaborativo. Todas las preguntas estuvieron relacionadas con los indicadores de desempeño destacado en las rúbricas, lo que permitió recopilar información sobre las necesidades de desarrollo profesional.

Para garantizar la validez de las entrevistas, se utilizó el juicio de tres expertos siguiendo la guía de Roa-Tampe (2017), quienes fueron seleccionados en base a su experiencia en validación de instrumentos, estudios y producción académica, reconocimiento como expertos cualificados por sus pares, disponibilidad y motivación para participar.



Las entrevistas semiestructuradas se grabaron en audio, se transcribieron y se recopilaron las percepciones y experiencias de los docentes durante el proceso de evaluación docente y la realización de las tareas propuestas. Esto permitió comprender las perspectivas de los informantes respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, capturando múltiples realidades, como señalan Taylor y Bogdan (1992).

Se obtuvo el consentimiento informado de cada participante para utilizar la grabadora durante las entrevistas. Luego, se realizó el análisis de contenido utilizando fichas analíticas para representar los datos relevantes y determinar las categorías de manera manual. Durante el análisis, se identificó la información relevante, excluyendo los datos considerados residuales, es decir, aquellos no acordes con el tema de la investigación.

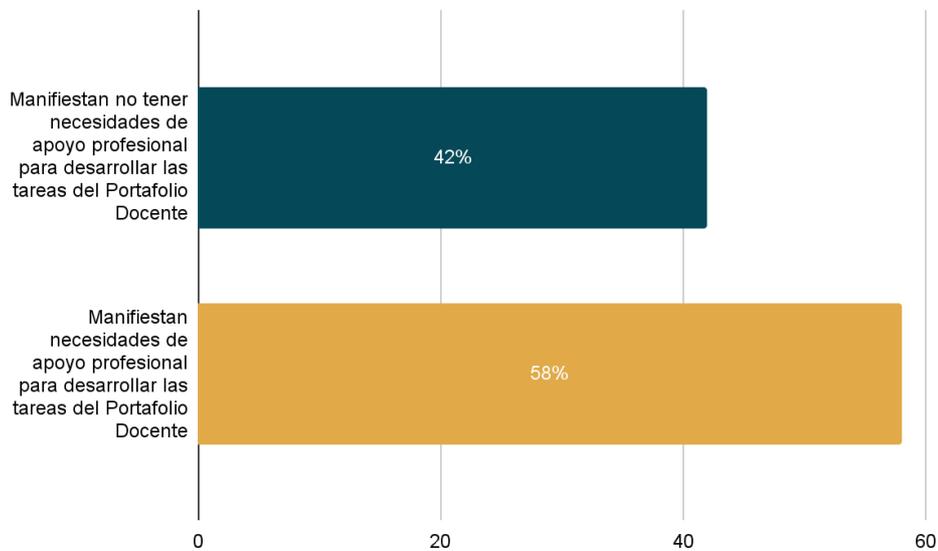
En la codificación de los datos se utilizó un enfoque deductivo-inductivo, partiendo de un diseño previo de categorías basadas en las tareas del portafolio (planificación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes, ambiente propicio para el aprendizaje y trabajo colaborativo). Las subcategorías surgieron a partir de la información proporcionada por los participantes. De esta manera, se pudo responder al objetivo de la investigación, que era conocer las necesidades de desarrollo profesional de los docentes al participar en el proceso de evaluación docente y en la elaboración de su portafolio.

RESULTADOS

El análisis de los resultados se realizó por medio de la investigación cualitativa, que permitió estudiar en profundidad la reflexión y el pensamiento de los informantes, que se consideraron los actores claves en esta investigación, dado que eran los que vivían el proceso de evaluación docente al elaborar el portafolio. Para responder a la pregunta de investigación, los resultados obtenidos se dividieron en dos pasos: el primero se relacionó con el análisis y la detección de los docentes que declararon que necesitaban ayuda en su desarrollo profesional para realizar las tareas de su portafolio. El segundo se relacionó con el develar las necesidades profesionales de los profesores, cuando se enfrentaban con la realización de su portafolio.

En la primera fase de estudio se analizaron los resultados de la entrevista estructurada que se aplicó a los 415 docentes de enseñanza básica y media y de esto se desprendió que el 42 % de los docentes se sentían preparados profesionalmente y no tenían necesidades de formación para realizar las tareas; mientras que un 58 % manifestó que necesitaba apoyo y desarrollo profesional para llevar a cabo las actividades.

Gráfico 2
Percepciones de las necesidades de apoyo profesional de los docentes.



Fuente. Elaboración propia

En la segunda fase de estudio se presentaron los resultados obtenidos a partir del análisis de contenidos de los grupos de discusión, que estuvieron organizados en cuatro categorías de las que se desprendieron subcategorías, tal como lo indica la tabla.

**Tabla 1**
Categorías y subcategorías para análisis de datos

Categorías temáticas	Subcategorías
1. Planificación de la enseñanza	1.1 Formulación de objetivos 1.2 Planificar actividades de la clase
2. Evaluación de los aprendizajes	2.1 Instrumentos evaluativos 2.2. Pautas de corrección
3. Ambiente propicio para el aprendizaje	3.1 Actividades desafiantes y participación de los estudiantes
4. Trabajo colaborativo	4.1 Aprendizajes profesionales y reflexión

A partir de las reflexiones y de las discusiones que se desarrollaron en las preguntas realizadas, los docentes dieron a conocer sus necesidades profesionales y, en este sentido, tal como lo mencionó Guzmán (2013), el pensamiento docente permite conocer cómo se comprenden, representan e interpretan la realidad educativa, para luego expresarla en decisiones y acciones.

Categoría 1: Planificación de la enseñanza

De acuerdo con los estándares de la profesión docente del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del tercer estándar el docente debe demostrar que es capaz de diseñar experiencias de aprendizaje efectivas y contextualizadas en el logro de objetivos desafiantes al considerar el currículo vigente, cómo los estudiantes aprenden el conocimiento disciplinar, sus estilos, sus características, sus conocimientos previos, el contexto y la evidencia que entregan las evaluaciones. Por otro lado, es necesario precisar cómo organizar la enseñanza, los tiempos, las estrategias didácticas, los recursos y las distintas actividades que los estudiantes desarrollan y en las que se deben involucrar actitudes, habilidades y conocimientos.

Subcategoría 1.1: Formulación de objetivos

La percepción de los docentes en este estudio es que al momento de diseñar las planificaciones y redactar el objetivo de la clase hay dificultades de plantearlo, teniendo en cuenta las habilidades, los contenidos y las actitudes, dado que esto no es una práctica docente que tengan instaurada; sin embargo, sí consideraron importante el diseño de un objetivo con estos componentes para que los estudiantes puedan lograr aprendizajes integrales.

[...] los objetivos fundamentales en muchas ocasiones traen incorporado los contenidos [...] y no así las actitudes, lo que nos hace difícil poder encontrarlas o seleccionarlas de los programas de estudio [...]. (GF5)

Yo considero que los objetivos fundamentales son muy amplios... eh, por ejemplo, para identificar de manera clara estos tres elementos [...]. Diseñar un objetivo considerando contenidos, habilidades y actitudes requiere de preparación jajaja no es tan fácil como muchos creen [...], en nuestra cotidianeidad en el aula no lo diseñamos de esta manera [...], tratamos de hacerlo lo más sencillo para los estudiantes [...]. (GF3)

El objetivo de este foco era demostrar, de forma breve, que el docente era capaz de formular, seleccionar y secuenciar propósitos disciplinares y transversales, al considerar los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los alumnos, todo esto fundamentado en el contexto y en las características de los estudiantes y con base en sus aprendizajes previos y coherentes, de acuerdo con el currículo vigente (CPEIP, 2021).



Subcategoría 1.2: Planificar actividades de la clase

Los docentes indicaron que al planificar actividades siempre consideran las características y las necesidades de los estudiantes, dado que cada grupo es distinto y requiere de adecuaciones diferentes. En esta búsqueda de actividades tienen dificultades con el tiempo estimado para lograr el objetivo, puesto que mencionaron que en una clase es poco probable que puedan realizar más de dos o tres actividades; en este sentido, proponer en tan poco tiempo distintas formas para que los estudiantes aborden una misma situación de aprendizaje con distintas actividades, metodologías o recursos es difícil y, además, dijeron no conocer estrategias para abordar las múltiples formas un aprendizaje.

[...] la realidad es otra, en la sala de clase existen distintos estudiantes con distintos niveles de conocimiento, intereses, necesidades y características, lo que nos dificulta llegar al 100 % de ellos [...]. (GF3)

Al planificar actividades para que los estudiantes realicen en la clase requerimos del conocimiento de distintas estrategias, porque nos rodeamos de estudiantes diferentes [...]. (GF2)

[...] en nuestra sala de clases tenemos diversidad de estudiantes y en ocasiones el tiempo y la disciplina no favorecen para poder implementarlas [...]. (GF1)

Cuando hemos tratado de implementar otras estrategias en muchas ocasiones nos ha faltado tiempo o a los estudiantes les ha dificultado seguir las instrucciones [...]. (GF4)

El objetivo de diseñar experiencias de aprendizaje consideró que los docentes debían tener en cuenta los conocimientos previos y los intereses de los alumnos a la hora de diseñar las experiencias de aprendizaje y así, procurar consolidar los aprendizajes anteriores; además, debían diseñar actividades por medio de estrategias didácticas adecuadas en función de los saberes disciplinarios, de las necesidades y de las características de los educandos.

Por otro lado, también debían tener la capacidad de elaborar herramientas con base en las evidencias generadas en las evaluaciones, de diseñar experiencias significativas y desafiantes que logran aprendizajes profundos, de incorporar diversos recursos para potenciar las formas de aprender por parte de los alumnos, de adoptar el enfoque de género para seleccionar materiales, actividades y recursos libres de sesgos y de diseñar experiencias de aprendizaje desafiantes a nivel creativo, para que los estudiantes considerarán el significado de estos (CPEIP, 2021).

Categoría 2: Evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con los estándares de la profesión docente en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del estándar cuarta relacionada con la planificación de la evaluación, se incorporaron diversas modalidades que permitieron producir evidencias coherentes con los objetivos, al considerar el monitoreo de los niveles de logros y la retroalimentación de los estudiantes. De esta manera, el docente debía demostrar que era capaz de comprender el proceso evaluativo como parte de la preparación de la enseñanza y, por tanto, contar con evidencias de calidad, que fueran oportunas y pertinentes según los objetivos planteados. Así, debía diseñar diversos instrumentos y estrategias que le permitieran analizar, monitorear, retroalimentar y calificar el aprendizaje de sus estudiantes, al valorar la evaluación como un proceso formativo y sumativo. Además, debía ser capaz de analizar y reflexionar de forma crítica, acerca de los resultados de las evaluaciones y analizar la calidad de las evidencias para planificar y adecuar las prácticas evaluativas y de enseñanza.

Subcategoría 2.1: Instrumentos evaluativos

Los docentes dieron a conocer que el proceso evaluativo es una de sus mayores debilidades, puesto que mencionaron que tienen la opción de entregar una prueba escrita o alguna pauta que mida algún desempeño, pero que no se sentían capacitados para identificar los desempeños esperados de la manera más objetiva. Al momento de demostrar que el instrumento logra medir lo que realmente se declara en los indicadores, en muchas ocasiones faltan preguntas o se realizan cuestionamientos que no corresponden con los indicadores. Algunos de ellos dieron a conocer que no se sentían capacitados para realizar adecuaciones de instrumentos evaluativos para los estudiantes que presentan necesidades educativas.





El realizar los instrumentos evaluativos como es una prueba la experiencia nos ha ido enseñando a elaborarla, equivocándonos uno aprende a que debe hacerla de manera objetiva considerando los puntos de cada pregunta, la complejidad de cada una y que se relacione con lo trabajado en clases [...]. (GF2)

Lograr que la prueba pueda incorporar todos los objetivos trabajados en ocasiones resulta dificultoso producto de lo largo que puede resultar este instrumento, no es fácil [...].(GF4)

Lo que requiere de nuevas estrategias tiene que ver con adecuar los instrumentos a las necesidades de los distintos estudiantes y ese es un desafío de hoy [...]. Los niños no son como antes, hay mucha diversidad. (GF1)

El trabajo con el equipo multidisciplinario en muchas ocasiones no resulta, producto del tiempo o la poca disposición para elaborar un instrumento en conjunto [...]. (GF1)

Existen ítems como preguntas abiertas en donde no es fácil poder evaluar de manera objetiva, ya que cada estudiante dará una respuesta distinta [...]. (GF3)

El foco que correspondió al cuarto estándar, es decir, a la construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje, consideró que los docentes deben demostrar conocimientos sobre cómo planificar la evaluación, al considerar el momento para realizarla y las múltiples técnicas e instrumentos para que todos los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido; asimismo, deben lograr que los instrumentos evaluativos aporten información oportuna y pertinente sobre el logro de los objetivos de aprendizaje. También deben diseñar evaluaciones que permitan ampliar la evidencia formativa para monitorear y realizar seguimiento del progreso de los estudiantes y ofrecer a estos retroalimentación oportuna, al adecuar los criterios e indicadores pertinentes, libres de sesgos o, incluso, elaborar adecuaciones en colaboración de otros profesionales (CPEIP, 2021).

Subcategoría 2.2: Pautas de corrección

La percepción de los docentes en relación con las pautas de corrección indicaron que, el presentar variados ítems no resulta complejo en su portafolio docente; sin embargo, sí se les dificulta reconocer las habilidades que tienen cada uno de ellos y evaluar un contenido o procedimiento en tres niveles de complejidad. Además, mencionaron que las pautas son necesarias para analizar los resultados o para reformular las planificaciones de acuerdo con los objetivos logrados y no logrados por los estudiantes.

Demostrar una pauta de corrección que sea objetiva y que mida cada uno de los indicadores que presenta el instrumento evaluativo resulta ser complejo, requiere del desarrollo de ciertas estrategias y capacidades que muchas veces no contamos [...] por lo menos yo no, no sé mis colegas [...]. (G5)

Al final uno sigue haciendo las mismas evaluaciones que aprendió cuando era estudiante [...]. (GF2)

Faltan instancias de aprender de manera práctica cómo elaborar el instrumento y su pauta de corrección [...]. (GF1)

Esta categoría correspondió al cuarto estándar, es decir, al análisis de las evidencias de aprendizaje y de retroalimentación, que consideró distintos descriptores; en este sentido, se indicó que los docentes deben demostrar en su portafolio, que consideran la pauta de corrección necesaria y que analizan los datos y evidencias que aportan las evaluaciones; además, estos deben evaluar las brechas entre los aprendizajes logrados y los no logrados, reflexionar en relación con los procedimientos y las técnicas que se utilizan, atender a la dimensión ética de la evaluación y al uso de las evidencias para interpretar los resultados, corregir tendencias y posibles sesgos que puedan reflejar inequidades en las oportunidades de aprendizaje y utilizar criterios de evaluación de modo justo, riguroso y transparente, para comunicar con precisión, los niveles de logro de los aprendizajes alcanzados por los alumnos (CPEIP, 2021).

Categoría 3: Ambiente propicio para el aprendizaje

De acuerdo con los estándares de la profesión docente del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del estándar quinto sobre el ambiente respetuoso y organizado, se estableció que el docente debe demostrar y promover relaciones respetuosas en el aula, al valorar y respetar la diversidad y al aplicar normas para la convivencia pacífica e informativa y por medio de una clara comunicación sobre las responsabilidades de los estudiantes; de esta manera, sería posible mantener durante la clase, un ambiente organizado, con la optimización del uso del tiempo y al establecer rutinas y estrategias que permitan que los alumnos participen y que se comprometan con el aprendizaje.

Subcategoría 3.1: Actividades desafiantes y participación de los estudiantes



Los docentes indicaron que las actividades desafiantes nacen a partir de la planificación de los aprendizajes, de las características de los estudiantes y del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los profesores, la participación espontánea y motivante de todos los alumnos resulta ser un elemento importante y manifestaron que, en la gran mayoría de las clases, no lo logran; asimismo, consideraron que existen pocas actividades en las que los educandos se motiven o, incluso, que las desconocen. En este mismo sentido, dijeron que se sentían poco preparados en el manejo de nuevas estrategias y para mantener la participación y la motivación de los jóvenes.

Hoy en día resulta importante generar, en el momento que planificamos, estrategias desafiantes y motivadoras para nuestros estudiantes; sin embargo, no siempre la clase resulta como la planificamos o diseñamos [...]. (GF5)

[...] nos faltan competencias para implementar actividades en donde veamos a los estudiantes que participan en toda la clase y se sienten motivados [...]. (GF2)

[...] cuando reflexionamos de la participación de los estudiantes nos damos cuenta de que terminan siempre participando los mismos estudiantes, que también manifiestan motivación en la clase. (GF3)

El foco correspondiente a la promoción de un ambiente para la buena convivencia y un ambiente organizado estableció que el docente debe demostrar distintas oportunidades para que todos los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y que puedan establecer relaciones constructivas para una sana convivencia; al mismo tiempo, debe promover una sana relación y prevenir situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes, dado que debe establecer con claridad las responsabilidades que los estudiantes deben asumir sobre su aprendizaje y proceso formativo, para identificar y modificar factores del aula que interfieren en el uso efectivo del tiempo lectivo, al prevenir situaciones de distracción (CPEIP, 2021).

Categoría 4: Trabajo colaborativo y desarrollo profesional

De acuerdo con los estándares de la profesión docente del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del estándar 11 relacionada con al aprendizaje profesional continuo, el maestro debe demostrar que es capaz de comprender que un componente clave de su responsabilidad profesional es el compromiso con el mejoramiento de su docencia, dado que así logra que los estudiantes obtengan aprendizajes de calidad; asimismo, es importante que hayan reflexiones sobre su práctica y que se realicen desde un enfoque inclusivo, al considerar la equidad y las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes; por otro lado, debe indagar, evaluar y mejorar las prácticas, a la vez que se actualiza y profundiza en sus conocimientos profesionales.

Subcategoría 4.1: Aprendizajes profesionales y reflexión

La percepción de los docentes en relación el trabajo colaborativo que se desarrolla en sus comunidades educativas, el logro de aprendizajes profesionales y las instancias de reflexión son instancias que sólo se implementan por compromisos administrativos, aunque no evidencian que exista un interés de un desarrollo profesional a partir del trabajo colaborativo. En este sentido, la mayoría de los docentes manifestaron que en las instituciones en las que trabajan existen equipos multidisciplinarios, pero que existen pocas instancias para compartir experiencias y conocimientos.

Constantemente realizamos en las distintas comunidades educativas instancias de trabajo colaborativo, a veces son formales y la mayoría de las veces son informales porque estamos siempre reflexionando en torno a las necesidades de los estudiantes [...]. (GF1)

La gran dificultad que se nos presenta es formalizar ciertas prácticas [...], desde el liderazgo de nuestras instituciones vemos que no es una práctica que se realice con intención de desarrollo profesional [...]. (GF3)

Hoy estamos con equipos multidisciplinarios al interior de nuestros establecimientos y muchas veces seguimos trabajando como islas [...]. (GF4)

Los focos correspondientes a las prácticas reflexivas, la actualización, la profundización de los saberes profesionales y el trabajo colaborativo dieron a conocer que el docente debe ser capaz de analizar y reflexionar sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes; además, debe autoevaluar, de forma constante, su desempeño, al tener como referencia los estándares de desempeño profesional y el Marco para la Buena Enseñanza. Por otro lado, debe actualizar y profundizar sus conocimientos disciplinarios y didácticos para apoyar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes e innovar en sus prácticas pedagógicas para enfrentar problemáticas o desafíos y colaborar con los pares para atender a la diversidad de los estudiantes (CPEIP, 2021).



DISCUSIÓN

Desde las políticas públicas, es necesario recoger información y buscar mejoras para que aquellos docentes que no obtienen buenos resultados tengan oportunidades de superar sus debilidades y avanzar en su desarrollo profesional y que así, este tipo de medidas no queden supeditadas a la iniciativa personal, como ocurre hoy en la actualidad.

Con las opiniones de uno de los actores fundamentales del sistema de evaluación docente que es el profesorado y con la información recopilada en la presente investigación sobre el sistema de desarrollo profesional, sería posible alinear los instrumentos de políticas públicas como, por ejemplo, los estándares de la profesión docente del 2021 con un Plan de Formación Docente que esté orientado al perfeccionamiento de los ejes que conforman las competencias profesionales docentes como la planificación curricular, los procedimientos evaluativos, la didáctica de la clase, el ambiente propicio para el aprendizaje, la reflexión de la práctica docente y el trabajo colaborativo.

CONCLUSIONES

El análisis de la información recopilada en esta investigación en relación con las necesidades profesionales que evidenciaron los docentes al participar de la evaluación docente y la elaboración de su portafolio permitió identificar las siguientes necesidades profesionales, cumpliendo con el objetivo de la presente investigación.

En primer lugar, resulta clara la necesidad de formular objetivos que involucren actividades, habilidades y conocimientos y que consideren las características y los aprendizajes previos de los estudiantes, esto en concordancia con el currículum vigente. Asimismo, es necesario planificar actividades al considerar las particularidades y necesidades de los educandos y, de este modo, se deben diseñar experiencias significativas y desafiantes que logren aprendizajes profundos.

Así también planificar y diseñar distintas técnicas e instrumentos evaluativos de modo que los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido; en este sentido, se podría utilizar la información que se recoge para monitorear y realizar seguimientos del logro de los objetivos por parte de los alumnos y con retroalimentaciones oportunas. En este mismo orden de ideas, el docente debe ser capaz de diseñar pautas de corrección para analizar los datos y las evidencias que aportan las evaluaciones y así, realizar los aprendizajes logrados y no logrados para buscar remediales y mejoras en el aprendizaje de los alumnos.

De igual modo, los profesores deben estar capacitados para planificar actividades en las que todos los estudiantes puedan desarrollar conocimientos y habilidades dentro de un ambiente de sana convivencia y que utilicen, de manera efectiva el tiempo y prevengan problemas; asimismo, es importante que se realice una reflexión sobre las prácticas docentes y el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, por medio de la actualización y la profundización en los múltiples saberes profesionales, de manera desafiante e innovadora.





scienceevolution

ISSN: 2810-8728 (En línea)

2.6

JUNIO 2023

Artículo

59 - 69

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS ACTORES IMPLICADOS

David Alfredo Ruete Zúñiga
ORCID: 0000-0002-7100-9737

Andrés Esteban Navarro Levill
ORCID: 0009-0002-3232-0458

Karla Lorena Almonacid Barría
ORCID: 0009-0003-9452-0110

<https://revista.scienceevolution.com/>

CONCLUSIONES

Por todo lo anterior expuesto, es necesario indagar, de forma constante y escuchar las voces de los protagonistas, puesto que esto permitirá que el proceso de evaluación docente se estructure desde una orientación y una mejora de desarrollo profesional. Asimismo, como ya se mencionó, el sistema de desarrollo profesional constituye un progreso relacionado con el fortalecimiento profesional, dado que fuerza la delimitación y la especificación de los componentes distintivos de la docencia escolar y de lo que se espera de ella a lo largo de la carrera (OCDE, 2015).

Tal como lo menciona García-Huidobro (2014), si un docente en los resultados del portafolio obtiene un bajo nivel de aprobación y sus resultados son insuficientes, esto indica que si no se toman acciones que propendan al desarrollo profesional, las debilidades se mantendrán vigentes en el aula; por tanto, en este sentido, se hace necesario que en la Convocatoria XX de implementación del sistema de evaluación docente, se reflexione sobre las necesidades y que se planteen programas de fortalecimiento de competencias, por medio de distintas modalidades como, por ejemplo, el acompañamiento, las capacitaciones presenciales o virtuales, la participación en instancias reflexivas, las comunidades virtuales de aprendizaje, entre otras herramientas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). Estándares de la profesión docente, Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: Mineduc.

Congreso Nacional de Chile. (2004). Decreto 192 del 11 de junio del 2004. Santiago de Chile, Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2004). Ley 19961 de 14 de agosto de 2004. Sobre evaluación docente. Santiago de Chile, Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2005). Ley 19997 de 25 de enero de 2005. Modifica la Ley 19961 [Sobre evaluación docente]. Santiago de Chile, Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2011). Ley 20501 de 26 de febrero de 2011. Calidad y equidad de la educación. Santiago de Chile, Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley 20903 del 4 de marzo de 2016. Sistema de desarrollo profesional docente. Santiago de Chile, Chile.

Congreso Nacional de Chile. (2023). Ley 21544 del 9 de febrero de 2023. Modifica y complementa las normas que indica respecto del sistema educativo. Santiago de Chile, Chile. Cuadernos de pedagogía, 505, 1-6

Darling-Hamond, Linda. (1994). Performance-Based assessment and testing policy. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5-29

García -Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, 54, 65-77.

Guzmán Valenzuela, Carolina. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación y creencias pedagógicas. *Desafíos y propuestas de mejora de la docencia. RMIE*, 18(58), 871-892. <https://bit.ly/3nsPUwz>

Jornet Meliá, Jesús. (2019). Encrucijadas para la evaluación del profesorado preuniversitario. *Cuadernos de Pedagogía*, (504), 1-3. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/74558/138894.pdf?sequence=1>





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La búsqueda de los significados. Ed. Paidós.
Organización para la Cooperación y el
Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017).
Evaluaciones Políticas Nacionales de
Educación. Educación en Chile. Chile: OCDE

Organización para la Cooperación y el
Desarrollo Económicos [OCDE]. (2015).
Panorama de la Educación 2015: Indicadores
de la OCDE. España: Fundación Santillana,
2015.

Roa-Tampe, Karin Alejandra. (2017). La
evaluación docente bajo la óptica del
desarrollo profesional: el caso chileno:
educación y educadores. *Educación y
Educadores*, 20(1), 41-62.
<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>

Santiago, P. (2013). Evaluación Docente en
Chile: Las recomendaciones de la OCDE,
Revisión de la OCDE de los marcos de
evaluación para mejorar los resultados
escolares.
<https://bit.ly/3LDIsGF>.

Stake, Robert, E. (1998). Investigación con
estudio de casos. Madrid: Morata.

Taylor, Steven. J., & Bogdan, Robert. (1992).
Introducción a los métodos cualitativos en
investigación. Barcelona: Paidós.

Vargas, Sylvia., Narea, Marigen., &
Torres-Irribarra, David. (2021). Creencias
Epistemológicas en Profesores y su Relación
con el Desarrollo Profesional desde la
Evaluación Docente. *PSYKHE*, 30(2), 1-18.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>

